

Berufsbegleitender Masterstudiengang

Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA)



Prof. Dr. Eva Cendon

Innovative Angebotsentwicklung an Hochschulen

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2019

Impressum

Autorin: Prof. Dr. Eva Cendon

Herausgeber: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg - Center für lebenslanges Lernen C3L

Auflage: 2. Auflage (Erstauflage: 2017)

Redaktion: Uda Lübben

Layout: Andreas Altvater, Franziska Vondrik

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck auch auszugsweise zum Zwecke einer Veröffentlichung durch Dritte nur mit Zustimmung der Herausgeber, 2019

ISSN: 1862 - 2712

Oldenburg, Mai 2019

Prof. Dr. Eva Cendon



Arbeitsschwerpunkte

- Lebenslanges Lernen an Hochschulen
- Kompetenz- und Lernergebnisorientierung
- Reflexion und Reflexivität in Lehr-Lernprozessen
- Rollen von Lehrenden in der Weiterbildung
- Action Research und Praxisforschung

Prof. Dr. Eva Cendon ist seit März 2018 Leiterin des Lehrgebiets „Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik“ an der FernUniversität in Hagen.

Foto:

FernUniversität in Hagen/Hardy Welsch

Akademischer Werdegang

Nach der Ausbildung zu Grundschullehrerin an der Pädagogischen Akademie Graz-Seckau hat Eva Cendon an der Universität Graz Pädagogik studiert und 1999 als Magistra der Philosophie abgeschlossen. Ihr Doktoratsstudium absolvierte sie an den Universitäten Graz und Utrecht (Niederlande). 2005 promovierte sie an der Universität Graz zu Hannah Arendt. Von 2005 bis 2009 war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Department Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement der Donau-Universität Krems, von 2009 bis März 2016 an der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW) in Berlin tätig, wo sie maßgeblich an der Entwicklung eines Studienmodells im Blended-Learning-Format beteiligt war. Zudem hat sie dort einen berufsbegleitenden Masterstudiengang sowie die Forschungsstelle Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement (FWB) aufgebaut und geleitet.

Projekte

Von 2002 bis 2008 leitete Eva Cendon die Geschäftsstelle des Vereins AUCEN (Austrian University Continuing Education and Staff Development Network). Von 2005 bis 2007 beriet sie das Österreichische Bildungsministerium zur Entwicklung einer Strategie des lebenslangen Lernens. Seit Juni 2016 ist sie als Mitglied des NQR-Beirats in die Umsetzung des Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich involviert. Seit Februar 2017 ist sie Mitglied des editorial boards des Journals *Widening Participation and Lifelong Learning* der Open University UK. Sie hat zahlreiche Forschungs- und Entwicklungsprojekte im nationalen und internationalen Kontext mit Partnern aus Hochschulen und außeruniversitären Einrichtungen sowie Unternehmen geleitet und u. a. ein Unternehmensprogramm für das Deutsche Rote Kreuz entwickelt und durchgeführt. Seit 2011 ist sie im Leitungsteam der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesländer-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ tätig, seit 2016 als Gesamtleiterin. In der begleitenden Forschungsarbeit verantwortet sie den Forschungsschwerpunkt „Zielgruppengemäße Studienformate“, in dem Fragen der Theorie-Praxis-Verzahnung in der Entwicklung und Gestaltung von Studienangeboten sowie die Rollen von Lehrenden im Vordergrund stehen – dies sowohl im nationalen als auch im internationalen Kontext.

INHALTSVERZEICHNIS

EINFÜHRUNG IN DAS GESAMTMODUL	6
1 LERNENDE ALS AUSGANGSPUNKT	10
1.1 Rahmenbedingungen einer wissensbasierten Gesellschaft	10
1.1.1 Wissen als (neue) Grundlage	10
1.1.2 Wissensbasierung und Wissensgesellschaft	11
1.1.3 Merkmale einer wissensbasierten Gesellschaft	13
1.1.4 Modi der Wissensproduktion	16
1.1.5 Funktionen von Hochschulen	18
1.2 Der Fokus auf Lernende: Dimensionen und Ausprägungen	21
1.2.1 Ausprägungen von Lernen	21
1.2.2 Dimensionen des lebenslangen Lernens	23
1.2.3 Lebenslanges Lernen als Leitidee	24
1.3 Rahmenwerke für lebenslanges Lernen	27
1.3.1 Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen ..	28
1.3.2 Bologna-Prozess und Europäischer Hochschulraum	29
1.3.3 Nationale Rahmenwerke	32
1.3.4 Die Klammer: Lernergebnisse und Kompetenzen	34
1.4 Konsequenzen für eine innovative Angebotsentwicklung	36
2 VERZÄHNUNG VON THEORIE UND PRAXIS	40
2.1 Unterschiedliche Wissens- und Lernwelten	40
2.1.1 Spezifika von Lifelong Learners	40
2.1.2 Wie Praktiker_innen lernen	43
2.1.3 Theoretisches Wissen und praktisches Können	45
2.2 Perspektiven auf Lerntheorien	47
2.2.1 Der reflexive Denkakt	48
2.2.2 Der erfahrungsbasierte Lernzyklus	50
2.2.3 Reflexives Lernen und die Rolle der Emotionen	52
2.3 Lernen in Communities of Practice	54
2.3.1 Praxismgemeinschaften als Lerngemeinschaften	54
2.3.2 Arten der Zugehörigkeit	56
2.3.3 Bildungsangebote als Communities of Practice?	57
2.4 Konsequenzen für eine innovative Angebotsentwicklung	59

3	UMSETZUNG EINER INNOVATIVEN ANGEBOTSENTWICKLUNG	63
3.1	Angebotsentwicklung: Von der Idee zur Konzeption	63
3.1.1	Zugänge zur Angebotsentwicklung.....	64
3.1.2	Angebotsentwicklung als iterativer Prozess.....	66
3.1.3	Prozess und Beteiligte	70
3.2	Constructive Alignment: Angebote aus einem Guss.....	72
3.2.1	Lernergebnisse schreiben.....	72
3.2.2	Beurteilungsformen und Lehrstrategien.....	75
3.3	Lernorte und Lernformen verbinden: Blended Learning	76
3.3.1	Blended Learning als Modell.....	77
3.3.2	Ein Studienmodell im Blended Learning	78
3.4	Möglichkeiten der Verzahnung: Lehr-Lernarchitekturen.....	80
3.4.1	Individuelle oder institutionelle Verzahnung	80
3.4.2	Verzahnung von Lernorten im Work-based Learning	82
3.5	Konsequenzen für eine innovative Angebotsentwicklung	84
4	SCHAFFUNG LERNFÖRDERLICHER RAHMENBEDINGUNGEN.....	87
4.1	Rollen von Lehrenden und Lernenden	87
4.1.1	Wie Lehrende lehren.....	87
4.1.2	Wie Studierende lernen	90
4.1.3	Wie das zusammengehen kann	92
4.2	Lehr- und Lernstrategien	94
4.2.1	An Erfahrungen anknüpfen	94
4.2.2	Reflexion im Entwicklungsverlauf.....	97
4.3	Aus der Theorie in die Praxis – oder umgekehrt?.....	100
4.4	Konsequenzen für eine innovative Angebotsentwicklung	102
5	SCHLÜSSELWORTVERZEICHNIS	105
6	GLOSSAR.....	108
7	LITERATURVERZEICHNIS	111

EINFÜHRUNG IN DAS GESAMTMODUL

Lehren und Lernen erfahren in den letzten Jahren einen Bedeutungszuwachs. Das hat nicht zuletzt mit den rasanten technologischen Entwicklungen zu tun, die oft in den Begriffen Wissensgesellschaft oder neuerdings auch „digitale Wissensgesellschaft“ (BMBF, 2016) ihren Niederschlag finden. In der Arbeitswelt bedeutet das, dass sich Aufgaben und Tätigkeiten stetig wandeln, dass ständiges (Weiter-) Lernen auch in der Arbeitswelt zunimmt und dass Wissensbasierung alle gesellschaftlichen Teilbereiche durchdringt.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie sich Hochschulen als traditionelle Orte für Lehren und Lernen diesen Herausforderungen stellen. In diesem Modul schlage ich vor, dass wir den Weg über eine „Innovative Angebotsentwicklung an Hochschulen“ versuchen.

Zu Beginn möchte ich Ihnen kurz das Begriffspaar und damit das Verständnis, das ich diesem Modul zugrunde gelegt habe, verdeutlichen. *Innovativ*, abgeleitet vom lateinischen Wort *innovare*, bedeutet „ganz erneuern“ oder die „Einführung von etwas Neuem“. Unter *Angebot* im Kontext der Hochschulen verstehe ich Studienangebote im Sinne eines Überbegriffs für unterschiedliche Formen von Bildungsangeboten der Hochschule für eine heterogene Studierendenschaft oder für Lifelong Learners (Schuetze & Slowey, 2012), die auf unterschiedlichen Wegen an die Hochschule (zurück)kommen. Ich fokussiere hier vorrangig auf berufsbegleitende, weiterbildende Angebote wie Module, Zertifikatsprogramme oder ganze Studiengänge. Die Ausführungen sind aber auch auf gute Lehre an Hochschulen insgesamt zu übertragen.

Der Grad der Erneuerung in der Entwicklung eines Angebots kann unterschiedlich sein. Es kann um eine grundlegende Erneuerung oder um eine Weiterentwicklung von etwas bereits Bestehendem gehen. Zudem kann die Innovation auf den Prozess der Entwicklung bezogen sein oder auf das Angebot als „Produkt“. Beide Aspekte sollen im Rahmen des Moduls thematisiert werden.

Sie sind in diesem Modul auf zweifache Weise gefordert: Einerseits als Studierende und als Lifelong Learners, andererseits als Angebotsentwickler_innen, die Lehren und Lernen an Ihrer Hochschule innovieren, also erneuern oder weiterentwickeln möchten. In dieser zweifachen Weise werde ich Sie auch im Rahmen dieses Studienmaterials ansprechen und setze hier auf Ihre Erfahrungen und die kritische Auseinandersetzung mit diesen.

In diesem Modul geht es darum, in welche gesellschaftlichen, bildungspolitischen, organisationalen Rahmenbedingungen die Entwicklung und Umsetzung von Angeboten eingebettet ist, und was benötigt wird, damit die innovative Angebotsentwicklung auch wieder auf die Hochschule selbst zurückwirken und Potenziale für ihre Veränderung aufzeigen kann.

Daher folgt auch der Aufbau des Studienmaterials vier unterschiedlichen Rahmungen des Themas:

Im ersten Kapitel nehmen wir eine *bildungspolitische Rahmung* vor: Die zentrale Frage, die uns hier beschäftigen wird, ist, in welchen gesellschaftlichen und bil-

dungspolitischen Rahmenbedingungen sich Hochschulen bewegen und wie sie sich darin verorten. Denn diese Rahmenbedingungen bilden auch das Umfeld für eine innovative Angebotsentwicklung an Hochschulen.

Im zweiten Kapitel nehmen wir eine *bildungs- und lerntheoretische Rahmung* vor: Wir setzen uns auseinander mit den unterschiedlichen Wissens- und Lernwelten, in denen sich Lifelong Learners bewegen, die an die Hochschule kommen, um dort (wieder) zu lernen. Vor diesem Hintergrund werfen wir einen Blick auf ausgewählte bildungs- und lerntheoretische Ansätze, die uns dabei unterstützen können, die Verzahnung von unterschiedlichen Wissens- und Lernwelten als Theorie-Praxis-Verzahnung im Sinne einer Leitvorstellung von Lehren und Lernen zu fokussieren.

Im dritten Kapitel nehmen wir eine *curriculare Rahmung* vor: Wir fragen, welcher Zugang zur Angebotsentwicklung uns dabei unterstützen kann, um für unterschiedliche Zielgruppen ein adäquates Angebot zu konzipieren, beleuchten Verbindungen zwischen Lernorten und Lernformen im Blended Learning und prüfen, welche Möglichkeiten der übergreifenden Verzahnung des Angebots es in Form von Lehr-Lernarchitekturen gibt, die Hochschul- und Arbeitswelt stärker miteinander in Verbindung zu bringen.

Im vierten Kapitel schließlich nehmen wir eine *hochschuldidaktische Rahmung* vor: Hier geht es uns um lernförderliche Rahmenbedingungen in der Durchführung eines innovativen Angebots. Dabei legen wir den Fokus auf die Lehrenden und die Studierenden, betrachten ausgewählte Lehr- und Lernstrategien und eine lernförderliche Gesamtchoreografie des Angebots.

Am Ende jeden Kapitels werden Sie anhand von Reflexionsfragen aufgefordert zu überlegen, was die dargestellten Aspekte für die innovative Angebotsentwicklung an Ihrer Hochschule bedeuten bzw. welche Konsequenzen sie für diese haben.

Nach Abschluss des Moduls „Innovative Angebotsentwicklung an Hochschulen“ sollten Sie in der Lage sein,

- gesellschafts- und bildungspolitische Rahmenbedingungen im Hinblick auf die Entwicklung von innovativen Angeboten zu bewerten,
- Ansätze der Verzahnung von Theorie und Praxis in die Angebotsentwicklung zu übersetzen,
- eine Orientierung an Lernergebnissen und Kompetenzen in der Entwicklung von Angeboten vorzunehmen,
- organisatorische und hochschuldidaktische Aspekte in der Angebotsentwicklung zu berücksichtigen,
- Innovative Angebote unter Einbeziehung unterschiedlicher Akteure zu entwickeln,
- Ansätze der Gestaltung von lernförderlichen Lehr-Lernsettings in die Angebotsentwicklung konstruktiv einzubeziehen.

Ein Hinweis zu Auslassungen und Anknüpfungspunkten im Modul: Wir werden uns im Modul nicht mit Bedarfs- und Nachfrageanalysen auseinandersetzen. Dieses für die Angebotsentwicklung wichtige Thema wird im Modul *Instructional Design* behandelt. Auch das Thema *Qualitätsmanagement* wird hier nicht explizit thematisiert, dieses wird im gleichnamigen Modul ausführlich in den Blick genommen. Anknüpfungspunkte gibt es zum Modul *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung*, zum Modul *Lifelong Learning umsetzen* und zum Modul *Management von Kooperationen in Wissenschaft und Weiterbildung*.

Das Modul hat folgenden didaktischen Aufbau:

- Vorangestellt sind jedem Kapitel bzw. Abschnitt die Lernergebnisse. Sie beschreiben, welche Kenntnisse und Fähigkeiten Sie nach der Bearbeitung des jeweiligen Kapitels erworben haben sollten.
- Die Darstellung des Themas erfolgt in einem Basistext mit Grafiken, Tabellen und Praxisbeispielen, die die strategischen und grundlegenden Zusammenhänge anschaulich machen und das Verständnis erleichtern.
- Schlüsselworte im Anschluss an den Text finden Sie am Ende des Moduls im Glossar erläutert, da diese im Text den Lesefluss stören würden. Sie sollten sich diese Fachbegriffe bei der Bearbeitung der Texte erarbeiten, weil sie sich von der Alltagssprache unterscheiden. Gleiche Begriffe können in unterschiedlichen Kontexten/wissenschaftlichen Disziplinen eine andere Bedeutung aufweisen. Die Kenntnis beider Sprachstile (Fach- und Alltagssprache) vermeidet Verständigungsschwierigkeiten und vermittelt Sicherheit.
- Fragen und Aufgaben zur Selbstkontrolle am Ende jedes inhaltlichen Abschnitts helfen Ihnen zu kontrollieren, ob Sie das Gelesene verstanden und gelernt haben.
- Aufgaben mit Bezug zur eigenen Berufstätigkeit haben hier nochmals die Funktion, Ihre beruflichen Erfahrungen im Kontext des Themas zu reflektieren. Sie sollen einen Bezug zum Gelernten herstellen und es soll Ihnen so ermöglicht werden, sich kritisch und praxisnah mit der Thematik auseinanderzusetzen.
- Literatur zur Vertiefung: Am Ende des Kapitels werden Hinweise zur Vertiefung der Inhalte gegeben. Auf diese Quellen sollten Sie zurückgreifen, wenn Sie bestimmte Aspekte oder Fragestellungen, die im Basistext angesprochen wurden, eigenständig weiterverfolgen möchten.
- Verzeichnis der zitierten Literatur. Im Anhang des Studienmaterials finden Sie ein vollständiges Verzeichnis der zitierten Literatur.
- Glossar mit kurzen Erläuterungen der zentralen Begriffe, wie bereits oben erläutert.
- Online-Aufgaben. In der Lernumgebung finden Sie Online-Aufgaben zur Überprüfung des Gelernten. Die Aufgaben sollen Ihnen helfen, verbliebene Wissenslücken sowie Unsicherheiten aufzudecken und Ihr weiteres Lernen zu orientieren. Sie erhalten auf Ihre Antworten ein Feedback des Mentors bzw. der Mentorin.

KAPITEL 1: LERNENDE ALS AUSGANGSPUNKT

Nach dem Bearbeiten dieses Kapitels sollen Sie in der Lage sein,

- relevante Rahmenbedingungen und Merkmale einer wissensbasierten Gesellschaft zu beschreiben.
- unterschiedliche Funktionen von Hochschulen in der Gesellschaft zu unterscheiden.
- Dimensionen und Ausprägungen von lebenslangem Lernen zu unterscheiden und im Rückgriff auf die eigene Bildungsbiografie und den eigenen beruflichen Kontext zu übersetzen.
- ausgewählte europäische und nationale Rahmenwerke für lebenslanges Lernen darzustellen.
- die europäische Bildungsdebatte mit Blick auf die unterschiedlichen Konzeptionen von lebenslangem Lernen zu skizzieren.
- gesellschafts- und bildungspolitische Rahmenbedingungen und Rahmungen im Hinblick auf die Entwicklung von innovativen Angeboten zu bewerten.

1 LERNENDE ALS AUSGANGSPUNKT

Wenn wir uns mit innovativer Angebotsentwicklung an Hochschulen beschäftigen, ist es wichtig, dass wir uns in einem ersten Schritt mit den Rahmenbedingungen auseinandersetzen, innerhalb derer wir uns bewegen. Genauer: Was sind die gesellschaftspolitischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen, in denen Hochschulen verortet sind? Welche Rollen können und wollen sie innerhalb dieser Rahmenbedingungen spielen? Und warum sind hier die Lernenden eigentlich der Ausgangspunkt? Diesen Fragen wollen wir im ersten Kapitel gemeinsam nachgehen.

1.1 Rahmenbedingungen einer wissensbasierten Gesellschaft

“Knowledge constantly makes itself obsolete, with the result that today’s advanced knowledge is tomorrow’s ignorance. The only competitive advantage of the developed countries is in the supply of knowledge workers.” (Peter Drucker)

Wir bewegen uns in einer Wissensgesellschaft. Wissen ist zu einem zentralen Produktionsfaktor geworden. Aber was heißt das nun genau?

1.1.1 Wissen als (neue) Grundlage

Wollen wir uns dem Begriff Wissen annähern, sind dem Soziologen und Systemtheoretiker Helmut Willke (2007) folgend, drei Begriffe voneinander zu unterscheiden: Daten, Informationen und Wissen.

Daten sind ein Rohstoff für Wissen: Sie können aus Zahlen, Bildern, Text oder Sprache bestehen und enthalten für sich allein genommen noch keine relevanten Informationen. Daten sind – nicht zuletzt durch das Internet und die Neuen Technologien – schier unerschöpflich vorhanden, als „beobachtbare Unterschiede“. Damit ist gemeint, dass abhängig von Beobachter_in und Beobachtungsinstrument unterschiedliche Daten gesehen und Unterschiede registriert werden.

Aus Daten werden Informationen durch eine erste Auswahl von Daten als beobachtete *relevante* Unterschiede: Daten werden also zu Informationen, wenn sie als relevant wahrgenommen und damit in einen Bedeutungszusammenhang gesetzt werden.

Wissen schließlich zeigt sich als Einbindung von Informationen in einen Praxiszusammenhang. Damit ist Wissen zum einen an Personen gebunden (Sie entscheiden, welche Informationen Sie sich zu eigen machen und nutzen) und zum anderen in einen spezifischen Kontext eingebunden (Sie wenden Ihr Wissen in einem konkreten Praxiszusammenhang an).

Lassen Sie es uns an einem Beispiel festmachen:

An Ihrer Hochschule ist sicherlich eine Vielzahl von Daten über Ihre Studierenden gespeichert und verfügbar. Diese finden sich in verschiedenen Formen und in unterschiedlichen Systemen, und nicht zuletzt auch mit unterschiedlichen Zugriffsrechten darauf. Mit dieser Vielfalt könnten Sie, selbst wenn Sie zu allen Daten Zugriff hätten, wahrscheinlich nicht viel anfangen.

Zu Informationen werden diese Daten, wenn sie in einer bestimmten Form aufbereitet worden sind. Es ist die Auswahl und die Gewichtung, die aus den im Überfluss verfügbaren Daten eine spezifische und für Sie relevante Information machen. Dies könnte in Form eines Berichts zur Zusammensetzung der Studierenden nach bestimmten Diversitätsmerkmalen an Ihrer Hochschule oder in einem Fachbereich sein.

Zu Wissen wird die Information zu Diversitätsmerkmalen der Studierenden – um bei diesem Beispiel zu bleiben –, wenn Sie diese in Ihren Praxiszusammenhang einbauen: Indem Sie Diversitätsmerkmale der Studierenden beispielsweise bei der Entwicklung oder Überarbeitung eines Kurses, einer Lehrveranstaltung oder eines ganzen Studiengangs berücksichtigen. Oder wenn Sie bestimmte Aspekte der Diversität in die Gestaltung Ihrer Lehre einbeziehen.

Wissen, so wie es hier als personen- und kontextgebunden erläutert wurde, entsteht also im Praxiszusammenhang. So wird es auch von den Soziologen Helmut Willke und Nico Stehr im Kontext der Wissensgesellschaft definiert:

Für Helmut Willke ist Wissen „eine auf Erfahrung gegründete *kommunikativ konstituierte und konfirmierte Praxis*.“ (Willke, 2007, S. 33)

Für Nico Stehr ist Wissen die „Fähigkeit zum sozialen Handeln, (Handlungsvermögen) [...], als die Möglichkeit, etwas »in Gang zu setzen«.“ (Stehr, 1994, S. 208) Wissen stellt hier die unmittelbare Fähigkeit zum Handeln dar und schließt die Fähigkeit mit ein, weiteres Wissen zu gewinnen. (Stehr, 1994, S. 215)

Was wir daraus nun für unsere Definition von Wissen festhalten können:

Wissen konstituiert sich in einer spezifischen Praxis.

Wissen bezeichnet die Fähigkeit zu sozialem Handeln, also Handeln mit anderen.

Wissen schließt mit ein, in der Lage zu sein, neues Wissen zu gewinnen.

1.1.2 Wissensbasierung und Wissensgesellschaft

Die Beschreibung von Gesellschaftsformationen als Versuch, die gesellschaftlichen, wirtschaftspolitischen und ökonomischen Bedingungen zu fassen, ist nicht neu. Oft waren bahnbrechende Erfindungen Ausgangspunkte, um ein neues Zeitalter oder eine neue Epoche einzuläuten, verbunden mit Prognosen und Analysen zu Auswirkungen auf Formen des Arbeitens, des Zusammenlebens und auf gesellschaftspolitische Entwicklungen. Denken Sie beispielsweise an die Erfindung des Buchdrucks und die damit verbundenen Entwicklungen, die industrielle Wende oder im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts die verstärkte Nutzung des Internets, verbunden mit rasanten Entwicklungen im Hinblick auf neue In-

formations- und Kommunikationstechnologien. Hier setzt auch unsere Analyse der Wissensgesellschaft oder der wissensbasierten Gesellschaft¹ ein:

„Die Wissensgesellschaft existiert noch nicht, aber sie wirft ihre Schatten voraus. Mit dem »Sieg« der Gesellschaftsform der kapitalistischen Demokratie über den Sozialismus, dem Aufbau leistungsfähiger globaler digitaler Netzwerke und der Verdichtung globaler Kontexte für lokales Handeln verliert der moderne *Nationalstaat* schrittweise Elemente seiner Bedeutung. Mit der Höherstufung von Produkten und Dienstleistungen zu wissensbasierten, professionellen Gütern verlieren die herkömmlichen Produktionsfaktoren (Land, Arbeit, Kapital) gegenüber der implizierten oder eingebauten Expertise dramatisch an Bedeutung und damit mutiert die moderne *kapitalistische Ökonomie* schrittweise zu einer post-kapitalistischen, wissensbasierten Produktionsform. [...] Beide Elemente zusammen, die schwindende Rolle des Nationalstaates und die neue Rolle des Produktionsfaktors Expertise, verändern das Gesicht der modernen Arbeits- und Wohlfahrtsgesellschaften grundlegend. Die für entwickelte Gesellschaften relevante Form der Arbeit wird *Wissensarbeit*, während herkömmliche Formen der »einfachen« Arbeit von Maschinen übernommen werden oder in die noch verbliebenen Billiglohnländer abwandern. Der »Wohlfahrtsstaat« zerbricht an seiner Überforderung durch Sozialleistungen und Subventionen, die in einer sich globalisierenden Wirtschaft nicht mehr nationalstaatlich organisierbar und kontrollierbar sind.“ (Willke, 2001, S. 289)

Inzwischen können wir davon ausgehen, dass die Wissensgesellschaft nicht mehr nur ihre Schatten vorauswirft, sondern dass wir mitten drin sind. So entwerfen aktuelle bildungspolitische Dokumente bereits Strategien für die „digitale Wissensgesellschaft“ (BMBF, 2016) oder für „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK, 2016). Doch lassen Sie uns nochmal zusammenfassen:

Wissen, so die These für die Wissensgesellschaft, hat materielle Produktionsfaktoren wie Arbeit, Eigentum und Kapital als immaterieller Produktionsfaktor ergänzt und damit auch verändert. Dies bedeutet, dass Wissen als Produktionsfaktor eine immer wesentlichere Rolle in allen gesellschaftlichen Bereichen spielt. Der Anteil der wissensbasierten Branchen und damit der in diesen Branchen handelnden Wissensarbeiter_innen, nimmt stetig zu. Damit wird ein Wandel der Wirtschaftsstruktur von einer Industriegesellschaft, die durch materielle Faktoren bestimmt ist, hin zu einer Ökonomie, die vorrangig auf wissensbasierten Faktoren basiert, konstatiert.

Diese Entwicklung bezeichnet die Transformation einer Gesellschaftsordnung, die schon in den 1960er-Jahren des letzten Jahrhunderts diskutiert wurde. Doch es gibt einen entscheidenden Unterschied zu den aktuellen Entwicklungen: Wurde die Wissensgesellschaft damals vorrangig im Kontext von Nationalstaaten als „verwissenschaftlichte, dienstleistungsorientierte, akademisierte Gesellschaft“ (Heidenreich, 2002, S. 5) proklamiert, so zeigen sich in den Entwicklungen seit den 1990er-Jahren einige Veränderungen. Nationalstaaten haben – wie von Helmut Willke im obigen Zitat festgehalten – an Bedeutung verloren, deutlich sichtbar werden weltweite Verflechtungen von Politik, Wirtschaft und Kultur, gemeinhin verstanden als Globalisierung. Unterstützt und beschleunigt wurde diese Entwicklung durch das Internet und die rasante Entwicklung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, durch die Daten und Informationen weltweit verfügbar sind. Zudem erfährt wissenschaftliches Wissen eine Entgrenzung: Damit ist

¹ Die Begriffe Wissensgesellschaft und wissensbasierte Gesellschaft werden im Text synonym verwendet.

gemeint, dass wissenschaftliches Wissen zunehmend in andere gesellschaftliche Teilbereiche Eingang findet und nicht mehr allein den dafür zuständigen wissenschaftlichen Institutionen, also den Hochschulen, vorbehalten ist.

Der Soziologe Martin Heidenreich (Heidenreich, 2002, S. 1ff.) unterscheidet vier unterschiedliche Dimensionen des Konzepts der Wissensgesellschaft:

- 1) In Abgrenzung zur Informationsgesellschaft, die sich vorrangig auf die technologische Basis von Informationen bezog, wird mit dem Begriff der Wissensgesellschaft als Nachfolgerin der Informationsgesellschaft die Bedeutung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien in Bezug auf ihre (inner-)betriebliche Nutzung und auf ihre gesellschaftlichen Voraussetzungen hervorgehoben.
- 2) Abweichend von den lange geteilten Verantwortlichkeiten und Orten für die Entwicklung von Wissen zeigen sich in der Wissensgesellschaft neue Modi der Wissensproduktion: Sie fokussieren neue Formen der Vernetzung und der Zusammenarbeit mit stärkerem Anwendungsbezug und unter Beteiligung unterschiedlicher Akteure. Dies geschieht unter Einbezug von politischen, wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und technischen Aspekten. Damit verbunden sind neue Formen der Produktion von Wissen, die sich nicht mehr nur in gesellschaftlich dafür vorgesehenen Orten wie Schulen oder Hochschulen finden.
- 3) Wissensgesellschaft wird mit einem veränderten Verständnis von Bildung in Zusammenhang gebracht, mit neuen Formen der Aus- und Weiterbildung, die zielgruppen- und lebensphasengerecht die Beschäftigungsfähigkeit und somit das Wirtschaftswachstum unterstützen sollen. Dies wird insbesondere forciert von der Europäischen Union mit Blick auf Möglichkeiten des lebenslangen Lernens (Europäischer Rat, 2000). Mit dieser Dimension werden wir uns im Abschnitt 1.2 genauer befassen.
- 4) Und nicht zuletzt wird mit dem Begriff der Wissensgesellschaft auf die zunehmende Bedeutung von Lernenden Organisationen, wissensbasierten und kommunikationsintensiven Tätigkeiten und die darin tätigen hochqualifizierten Mitarbeiter_innen als sogenannte Wissensarbeiter_innen verwiesen.

1.1.3 Merkmale einer wissensbasierten Gesellschaft

Ausgehend von den unterschiedlichen Dimensionen von Wissensgesellschaft lassen sich drei zentrale Merkmale einer wissensbasierten Gesellschaft herausarbeiten (Wiater, 2007, S. 28–35): Wissensbasierung, Lernen und flexible Strukturen. Lassen Sie uns diese im Einzelnen betrachten.

Wissensbasierung

Die gesellschaftliche Entwicklung wird bestimmt durch die Wissensbasierung der Produktionsformen und die Wissensarbeit in Organisationen. Damit verbunden wird eine erhöhte Wissensbasierung von Arbeit generell konstatiert. Mit Blick

auf die akademische Ausbildung kann festgehalten werden, dass nicht alle Fähigkeiten und Kenntnisse im Kontext der Hochschule gelernt, sondern vielfach erst im Unternehmenskontext, also in der Anwendung erworben werden. Erinnern Sie sich an unsere Definition von Wissen zu Beginn dieses Kapitels.

Nun könnten Sie natürlich einwenden, dass jede Arbeit in einer bestimmten Form wissensbasiert ist. Und damit haben Sie nicht unrecht. Es ist immer ein Zusammenspiel von Ausbildung, Fachwissen und Erfahrungswissen, das die Expertise von Personen in ihren jeweiligen professionellen Tätigkeiten ausmacht.

Wissensbasierung in der Arbeit im Kontext der Wissensgesellschaft geht allerdings über das in der Ausbildung erworbene Wissen als Grundlage für professionelles Handeln hinaus. Wissensarbeit in diesem Sinne wird hier in stetigem Wandel, als weiterentwicklungsbedürftig und zukunftsorientiert verstanden. Wissensarbeit in diesem Sinne erfordert, Helmut Willke folgend,

„dass das relevante Wissen (1) kontinuierlich revidiert, (2) permanent als verbesserungswürdig angesehen, (3) prinzipiell nicht als Wahrheit, sondern als Ressource betrachtet wird und (4) untrennbar mit Nichtwissen gekoppelt ist, so dass mit Wissensarbeit spezifische Risiken verbunden sind.“ (Willke, 2001, S. 21)

Wissensbasierung in Verbindung mit einer so definierten Wissensarbeit bewegt sich somit immer im Spannungsfeld von Wissen und Nichtwissen: Jede neue Erkenntnis geht einher mit der gleichzeitigen Erkenntnis, was noch nicht gewusst wird. Wir können festhalten, dass Wissensarbeiter_innen ständig damit beschäftigt sind, ihre eigenen Wissensbestände zu hinterfragen, neue Annahmen zu prüfen, bereits Gewusstes zu verwerfen oder in neue Zusammenhänge zu bringen. Damit kommt zum einen an der Zukunft ausgerichtetes neues Wissen in den Blick. Zum anderen wird Innovation als Veränderung oder Erneuerung zu einem wesentlichen Bestandteil von Wissensarbeit.

Wie zeigt sich aber nun Wissensarbeit in diesem Sinne, fragen Sie. Martin Heidenreich nennt beispielhaft

„abstraktes Denkvermögen, Systemdenken, eine experimentelle Haltung zur Welt und die Fähigkeit und Bereitschaft zur Zusammenarbeit.“ (Heidenreich, 2002, S. 12)

Aufgabe mit Praxisbezug

1.1: *Betrachten Sie Ihren eigenen Tätigkeitsbereich. Welche übergreifenden Kenntnisse und Fähigkeiten benötigen Sie, um gut in Ihrem Arbeitsumfeld agieren zu können? Stimmen Sie mit Martin Heidenreich überein oder benötigen Sie andere oder weitere Kenntnisse und Fähigkeiten?*

Lernen

Ein weiteres Merkmal der Wissensgesellschaft ist im erstgenannten Merkmal bereits impliziert: Lernen. Mit Lernen sind zwei unterschiedliche Perspektiven angesprochen: eine individuelle und eine organisationale Perspektive. Oder anders ausgedrückt: das Lernen von einzelnen Personen und das Lernen von Organisationen. Beide Aspekte sind relevante Merkmale einer wissensbasierten Gesellschaft und bedingen sich im Kontext von Organisationen gegenseitig.

Lernen lässt sich in Anlehnung an Theorien der Organisation und des organisationalen Lernens als Anpassung eines Systems an bestimmte Umweltbedingungen bezeichnen. Lernen in diesem Sinne findet immer statt.

Aus einer organisationalen Perspektive geht es um das Lernen von Organisationen. Organisationen (und damit auch Hochschulen) können grundsätzlich als stabile regelgeleitete Strukturen bezeichnet werden, die oftmals hierarchisch aufgebaut sind sowie etablierten Ordnungen und Routinen folgen. Trotz dieser starren Strukturen lernen auch Organisationen aus Fehlern oder Erfolgen und leiten daraus bestimmte Veränderungen für das eigene System ab. Organisationen befinden sich dadurch also im steten Wandel. Mit Blick auf die vorher genannten Aspekte einer Wissensgesellschaft steht und fällt der Erfolg einer Organisation damit, inwieweit sie in der Lage ist, sich nicht nur einer sich verändernden Umwelt anzupassen, sondern Lernfähigkeit und Innovationskompetenz in das Zentrum zu rücken und dafür entsprechende Räume und Formen zu finden. Die „Zumutung“ des Lernens für Organisationen in der Wissensgesellschaft besteht darin, sich im Spannungsfeld von Stabilität und Wandel zu bewegen.

Aus einer individuellen Perspektive geht es um das permanente Lernen und auch Verlernen Einzelner und um das Entwickeln entsprechender (Lern-)Strategien. Diese Art des Lernens findet sich nicht unbedingt an den etablierten und dafür vorgesehenen Lernorten und Bildungsinstitutionen. Damit wird die Verantwortung für das Lernen und die Steuerung des eigenen Lernens zunehmend auf die Individuen als Wissensarbeiter_innen übertragen. Hier zeigt sich ein Widerspruch: Einerseits nehmen Verantwortlichkeit, Autonomie und selbständiges Handeln in der Wissensarbeit zu, während andererseits in Unternehmen Aufstiegs- und Beschäftigungsgarantien abnehmen. Dies bedeutet, dass die Zunahme von Wissen, Fachkompetenz und Innovationen gleichzeitig auch mit der Zunahme von Ungewissheiten, Risiken und Ambiguitäten verbunden ist.

Aufgabe mit Praxisbezug

1.2: Wie nehmen Sie Ihre Selbstverantwortung in Bezug auf Lernen in Ihrem Arbeitskontext wahr? Und inwieweit korrespondiert das mit der (Un-)Sicherheit Ihres Arbeitsverhältnisses?

Flexible Strukturen

Ein drittes Kennzeichen einer wissensbasierten Gesellschaft schließlich sind flexible Strukturen. Die bereits bei den Dimensionen der Wissensgesellschaft angesprochene Vernetzung und Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Akteuren erfordern Flexibilität auf unterschiedlichen Ebenen. Zum einen innerhalb der Organisation: Hier geht es darum, neben den etablierten hierarchischen Koordinierungsformen nicht-hierarchische Koordinierungsformen zwischen Abteilungen oder Bereichen zu etablieren, die ermöglichen, die unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure innerhalb der Organisation in Austausch zu bringen, um Neues zu entwickeln und Innovation voranzutreiben. Zum anderen geht es aber auch um Flexibilität außerhalb von Organisationen in anderen temporären Formen der Zusammenarbeit. Flexible Strukturen setzen in jedem Fall einige Rah-

menbedingungen voraus: Offenheit, Vertrauen und eine Kultur des Austauschs und der Vernetzung. Flexible Strukturen zeigen sich als Spannungsfeld zwischen etablierten Ordnungen und temporären „Auflösungen“ dieser Ordnungen.

Aufgabe mit Praxisbezug

1.3: Welche Formen flexibler Koordinierungsformen nehmen Sie in Ihrer Organisation, in Ihrem konkreten Arbeitsumfeld wahr? Oder anders gefragt: In welche nicht-hierarchischen Koordinierungsformen sind Sie involviert? Und: zu welchem Zweck?

1.1.4 Modi der Wissensproduktion

Komplexität, Unwägbarkeiten von Umweltbedingungen sowie die zunehmende Wissensbasierung in unterschiedlichen Professionen bilden den Ausgangspunkt für Einschätzungen zur Veränderung der Produktion von Wissen von Helga Nowotny, Michael Gibbons und Peter Scott. Die WissenssoziologInnen unterscheiden zwei unterschiedliche Formen der Wissensproduktion: Modus 1 bezeichnet die disziplinär und traditionell in dafür vorgesehenen Orten wie (Forschungs-)Universitäten stattfindende Wissensproduktion; parallel dazu entsteht eine andere Form der Wissensproduktion, als Modus 2 bezeichnet, vorrangig in transdisziplinären sozialen und ökonomischen Kontexten (Gibbons u. a., 1994).

Wissensproduktion in Modus 1

Wissensproduktion in Modus 1 ist gekennzeichnet durch eine Orientierung an (klassischen) Disziplinen. Die Problemdefinition findet in der Scientific Community statt, die gleichzeitig auch die Qualitätskriterien für die An- und Aufnahme der Ergebnisse festlegt und darüber befindet, was gute Wissenschaft ist und wer geeignet ist, diese zu betreiben. Dies funktioniert zumeist über Verfahren wie Peer-Reviews und über disziplinäre Gatekeeper. Wissensproduktion in Modus 1 setzt auf feste Ergebnisse und ist auf der Suche nach fundamentalen Prinzipien und nach allgemeingültigen Erklärungsprinzipien. Dabei spielt der Einsatz entsprechender Methoden eine ganz zentrale Rolle. Die Wissensproduktion ist oftmals nicht an ein explizites praktisches Ziel geknüpft, die Positionierung der Wissensproduzierenden richtet sich aus an Unvoreingenommenheit, Unparteilichkeit und damit Neutralität. Die Verbreitung der Ergebnisse von Wissensproduktion in Modus 1 findet vorrangig über Vorträge in einschlägigen Fachkonferenzen, über wissenschaftliche Publikationen und über institutionelle Kanäle der jeweiligen Disziplin statt. Diese Form der Wissensproduktion ist zumeist in stabilen disziplinären Partnerschaften zwischen Institutionen organisiert.

Aufgabe mit Praxisbezug

1.4: Überlegen Sie sich ein Beispiel für Wissensproduktion im Modus 1.

Wissensproduktion in Modus 2

Die andere Form der Wissensproduktion, als Modus 2 bezeichnet, ist gekennzeichnet durch eine Orientierung an Problemstellungen. Die Problemdefinition findet im Kontext der Anwendung und des Problembezugs statt, d. h., Problemstellungen sind selten vorgegeben, sondern werden von einem erweiterten und heterogenen Kreis von Praktikerinnen und Praktikern in einem spezifischen Kontext gemeinsam definiert. Die Heterogenität der Beteiligten führt zu einer transdisziplinären und interprofessionellen Ausrichtung der Wissensproduktion in Modus 2. Die Qualitätskriterien sind multidimensional, da sie gemeinsam auf der Grundlage unterschiedlichster professioneller und disziplinärer Hintergründe entwickelt werden und daher neben der wissenschaftlichen Qualität weitere Kriterien Eingang finden, die stärker auf gesellschaftliche Anforderungen reagieren. Die Ergebnisse der Wissensproduktion in Modus 2 sind flüchtig, daher spielt die Kommunikation eine ganz zentrale Rolle. Die Wissensproduktion erfolgt mit dem Ziel des Nutzens und der Nützlichkeit. Die Wissensproduzierenden positionieren sich mit sozialer Verantwortlichkeit, Reflexion und auch einem gewissen Grad an Parteilichkeit. Die Verbreitung der Ergebnisse geschieht vorrangig durch jene, die an der Wissensproduktion beteiligt sind, die Ergebnisse werden in neue Anwendungskontexte übertragen und dort weiterentwickelt. Wissensproduktion in Modus 2 zeichnet sich aus durch temporäre Zusammenschlüsse von Praktikerinnen und Praktikern.

Folgende Besonderheiten der Wissensproduktion in Modus 2 lassen sich festhalten (Gibbons u. a., 1994, S. 3ff.):

Heterogenität der involvierten Akteur/innen

Die an der Wissensproduktion Beteiligten bringen unterschiedliche Fähigkeiten und Erfahrungen mit, ihre organisationalen Hintergründe sind vielfältig. Neben Universitäten und Fachhochschulen können dies auch Forschungszentren, Behörden, Industrielabore, Think-Tanks, Beratungsunternehmen, multinationale Konzerne, Netzwerkfirmen, spezialisierte Hi-Tech-Unternehmen sowie nationale und internationale Forschungsprogramme sein.

Transdisziplinarität als grundlegendes Prinzip

Die an der Wissensproduktion Beteiligten bringen unterschiedliche disziplinäre und berufliche Hintergründe mit. Damit wird die Lösung von Problemstellungen zu etwas, das über den Input der daran beteiligten Disziplinen und Professionen hinausgeht. Es wird ein eigenes Rahmenwerk entwickelt, eigene theoretische Strukturen sowie wissenschaftliche Methoden und Arten von Praxis, die zumeist nicht dem klassischen disziplinären Forschungskanon entsprechen. Die Beteiligten übertragen die Resultate in neue Kontexte und nutzen sie dort für neue Problemlagen.

Kommunikation als zentrale Strategie der Verbreitung

Zum einen dient die Kommunikation während des Prozesses der Wissensproduktion von Beginn an der Verbreitung der Resultate innerhalb der Gruppe. Zum an-

deren ist die Kommunikation auch das wesentliche Mittel, um die gemeinsame theoretische Rahmung und die entsprechenden Methoden zu entwickeln. Darüber hinaus dient sie dem Weitertragen der Ergebnisse in neue Kontexte und damit ihrer Weiterbearbeitung und Weiterentwicklung in neuen Konstellationen.

Verantwortung und Reflexivität

In diesem Modus ist eine Sensibilität für die Auswirkungen der Forschung von Beginn an vorhanden und formt einen Teil des Anwendungskontextes. Arbeiten im Modus 2 macht die Beteiligten reflexiver, nicht zuletzt deshalb, weil der Sachverhalt, auf dem die Forschung basiert, nicht allein wissenschaftlich und technisch beantwortet werden kann. Das bedeutet auch, dass die Beteiligten nur unter dauernder Reflexion miteinander arbeiten können und dabei versuchen, die Standpunkte der anderen einzunehmen und in ihre Überlegungen mit einzubeziehen.

Vielfältige Kriterien der Qualitätskontrolle

In Modus 2 werden weitere Kriterien integriert, die eine Vielfalt an intellektuellen wie auch sozialen, ökonomischen oder politischen Interessen berücksichtigen – und nicht zuletzt auch die unterschiedlichen Hintergründe der Beteiligten. Damit wird die Qualitätskontrolle multidimensional.

Aufgaben mit Praxisbezug

1.5: Überlegen Sie sich ein konkretes Beispiel für Wissensproduktion im Modus 2 aus Ihrem Praxis- oder Erfahrungskontext, oder überlegen Sie sich eines, das Sie gut kennen.

1.6: Nun konkretisieren Sie bitte: 1) Wer war involviert? 2) Wie wurde der theoretische und methodische Rahmen beschrieben? 3) Wie wurde die Kommunikation gestaltet? 4) Was war aus Sicht der Beteiligten notwendig für das Verstehen der anderen? 5) Welche Formen der Qualitätskontrolle gab es?

1.1.5 Funktionen von Hochschulen

Hochschulen, so haben wir nun schon mehrfach festgehalten, sind schon lange nicht mehr die einzigen Orte der Wissensgenerierung. Die Wissensproduktion (insbesondere im Modus 2) findet im Zusammenspiel unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure sowie Organisationen an vielen verschiedenen Orten statt und dies oftmals außerhalb des Hochschulsektors. Das bedeutet auch, dass Hochschulen – wollen sie den Anschluss an die Praxis und an neue Formen der Wissensproduktion nicht verlieren – gezwungen sind, in verstärkten Austausch mit der Gesellschaft und deren unterschiedlichen Bereichen sowie Akteuren und Akteurinnen zu treten. Die Janusköpfigkeit dieser Bemühungen lässt sich gut aufzeigen an den zwei (auch historisch gewachsenen) wesentlichen Funktionen der Hochschule, der Gesellschaftsrelevanz und der Gesellschaftsdistanz, sowie auch an einer neuen Funktion, der Gesellschaftsmoderation. (Pellert, 1999, S. 46ff.)

Gesellschaftsrelevanz – Wissensproduktion beschleunigen

Betrachtet man Wissensproduktion unter dem Aspekt der Gesellschaftsrelevanz, geht es für Hochschulen darum, verstärkt gesellschaftsrelevante Themenstellungen zu fokussieren. Gesellschaftsrelevanz lässt sich an den Beziehungen der Hochschulen zu Wirtschaft, Politik, aber auch zum Arbeitsmarkt ablesen. In den Beziehungen zur Wirtschaft steht Wissenschaftsorientierung im Vordergrund. Unternehmen benötigen für ihre innovativen Entwicklungen entsprechende wissensbasierte Infrastrukturen, bei denen Hochschulen sie unterstützen können. Dies eröffnet den Hochschulen zum einen neue Perspektiven auf Praxisprobleme, zum anderen lassen sich daraus auch wichtige Forschungsfragen aus der Praxis generieren. In den Beziehungen zur Politik sind verstärkt die Übersetzung und der Transfer des Wissens zu den entscheidenden Stellen gefragt. Die Beziehungen zum Arbeitsmarkt sind für die Universitäten auf unterschiedlichen Ebenen relevant. In der Angebotsentwicklung ist es erforderlich, neue Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt aufzuspüren und, darauf aufbauend, nachfrageorientiert und arbeitsmarktnah Aus- oder Weiterbildungen (weiter) zu entwickeln oder Disziplinen und Fächer entsprechend zu verschränken oder auszubauen. Damit eng verbunden ist die „Produktion“ der Absolventinnen und Absolventen für den Arbeitsmarkt. Wichtige Fragen in diesem Zusammenhang sind: Was wird in den nächsten Jahrzehnten an Wissen und Kompetenzen benötigt? Und welchen Beitrag können Hochschulen hier leisten?

Gesellschaftsdistanz – Wissensproduktion entschleunigen

Hochschulen sind nicht nur gefordert, „Zuliefernde“ von möglichst passgenauem, und verwertbarem Wissen zu sein, sondern haben auch die Funktion, neue Wissensbestände kritisch zu analysieren und zu hinterfragen.

Die Aufgabe der Hochschule besteht in konstruktiver Kritik, im Wahrnehmen und Aufzeigen von Fehlentwicklungen sowie im Skizzieren von möglichen Zukunftsszenarien. Sie kann als gesellschaftlicher Ort für Reflexion und (Re-)Konstruktion dienen. Damit verbunden ist eine Entschleunigung der Wissensproduktion.

Gesellschaftsmoderation – Gestalten von Prozessen

Gesellschaftsmoderation als Aufgabe der Hochschule muss nach Pellert neu gefasst werden. In der „Organisationsgesellschaft“ (Pellert, 1999, S. 56) sind vor allem die kollektiven Akteurinnen und Akteure relevant. Politik wird im Prozess unter Mitwirkung sehr unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure gestaltet. Zunehmend lassen sich hier Prozesse der Selbststeuerung und Selbstorganisation in Netzwerken wahrnehmen. Die Rolle der Hochschule darin ist jene der Expertin, die für die unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure eine entsprechende Wissensbasis und Expertise bereitstellt. Hochschulen agieren aber zunehmend auch als Prozessgestalterinnen, die schon in der Phase einer Problemdefinition agieren und dadurch eine aktive, moderierende Rolle übernehmen.

„Die Funktion von Wissenschaft wäre dann nicht primär die Lösung der von anderen vorgegebenen Probleme, sondern die Gestaltung der Bedingungen, unter denen überhaupt eine gesellschaftlich akzeptable Problemdefinition vorgenommen werden kann.“ (Pellert, 1999, S. 59)

Aufgaben mit Praxisbezug

1.7: Wenn Sie nun Ihre eigene Hochschule betrachten: Welche der drei Funktionen nimmt Ihre Hochschule aktuell wahr? Sie können sich sowohl auf Forschung als auch auf Lehangebote beziehen. Es könnte auch Sinn machen, dass Sie auf das Leitbild Ihrer Hochschule sehen.

1.8: Nennen Sie ein Beispiel für Gesellschaftsrelevanz.

1.9: Nennen Sie ein Beispiel für Gesellschaftsdistanz.

1.10: Nennen Sie ein Beispiel für Gesellschaftsmoderation.

Wir haben in diesem ersten Abschnitt eine genauere Bestimmung der Begriffe Wissen, Wissensgesellschaft bzw. wissensbasierte Gesellschaft vorgenommen sowie deren Dimensionen und Merkmale beleuchtet. Zudem haben wir uns die unterschiedlichen Modi der Wissensproduktion angesehen, die sich an Hochschulen, aber auch darüber hinaus finden. Dies diente uns als erste Verortung von Hochschulen. Die zweite Verortung erfolgte auf Basis einer knappen Auseinandersetzung mit Funktionen von Hochschulen. Wie Sie sehen werden, haben die Wahrnehmung und Gewichtung dieser Funktionen auch Auswirkungen auf (innovative) Angebotsentwicklung an Hochschulen.

Literatur zur Vertiefung

- Heidenreich, M. (2002). *Merkmale der Wissensgesellschaft*. o. O. Abgerufen von <http://www.sozialstruktur.uni-oldenburg.de/dokumente/blk.pdf>
Der Text gibt einen guten Überblick über das Konzept der Wissensgesellschaft im zeitlichen Verlauf und seine wesentlichen Merkmale.
- Pellert, A. (1999). *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien: Böhlau.
Das Buch vermittelt einen fundierten Einblick in alte und neue Funktionen von Universitäten.
- Pellert, A. (2016). Theorie und Praxis verzahnen. Eine Herausforderung für Hochschulen. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 69–85). Münster, New York: Waxmann. Open Access Version: <https://de.offene-hochschulen.de/wb2011-2015/teilstudien>
Dieser Beitrag verbindet die Herausforderungen einer wissensbasierten Gesellschaft mit Anforderungen an Hochschulen.
- Willke, H. (2001). *Systemisches Wissensmanagement* (2., neu bearb. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
Das Buch bietet einen guten Einblick in den Zusammenhang von Wissensarbeit und Wissensgesellschaft aus systemischer Perspektive.

Schlüsselwörter:

Daten, Informationen, Wissen, Wissensbasierung, Wissensarbeiter_in, Wissensgesellschaft, Digitalisierung, Globalisierung, Transdisziplinarität, Gesellschaftsdistanz, Gesellschaftsrelevanz, Gesellschaftsmoderation

1.2 Der Fokus auf Lernende: Dimensionen und Ausprägungen

„Lernen ist der Prozess und Wissen das Ergebnis. Soweit ist es ganz einfach.“
(Willke, 2007, S. 48)

Nachdem wir uns im ersten Abschnitt vorrangig aus soziologischer Perspektive mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ausgehend vom Konzept der wissensbasierten Gesellschaft auseinandergesetzt haben, möchte ich mit Ihnen im zweiten Abschnitt den Blick auf Lernen als eine relevante Dimension der Wissensgesellschaft lenken. Hier kommen wir nun den Lernenden expliziter auf die Spur. Und damit auch den bildungspolitischen Rahmenbedingungen, die für eine innovative Angebotsentwicklung an Hochschulen eine Rolle spielen.

1.2.1 Ausprägungen von Lernen

Lebenslanges Lernen hat ganz viel mit Ihnen selbst als Lernende oder Lernender zu tun. Mehr noch: *Sie* sind der Prototyp der lebenslangen Lernerin oder des lebenslangen Lerner. Den Beweis dafür dürfen Sie nun gleich antreten.

Übung 1

*Nehmen Sie sich bitte ein Blatt Papier im Querformat und legen Sie sich eine Tabelle mit **vier Spalten** an. Schreiben Sie in die **erste Spalte** untereinander acht für Ihren Beruf typische Tätigkeiten, die Sie an Ihrem Arbeitsplatz ausführen – also das, was Sie tun. Benutzen Sie dazu Aktivitätsverben, z. B. beschreiben, zeichnen oder koordinieren. Versuchen Sie dabei, möglichst konkret zu sein.*

*Tragen Sie in der **zweiten Spalte** ein, wo Sie das, was Sie in der ersten Spalte niedergeschrieben haben, gelernt haben – also den Lernort. Erinnern Sie sich nicht (mehr), setzen Sie bitte an die Stelle ein Fragezeichen.*

*In der **vierten Spalte** notieren Sie bitte, wie Sie diese Tätigkeit gelernt haben – z. B. durch Lesen von Fachliteratur, Nachahmen oder Üben. Setzen Sie wieder ein Fragezeichen, wenn Sie es nicht mehr wissen. Die dritte Spalte lassen Sie bitte noch frei. Diese werden Sie im Rahmen der nächsten Aufgabe füllen.*

Diese Übung hilft Ihnen, über Lernen systematisch nachzudenken. Sie können entdecken, dass Lernen auf verschiedene Arten (z. B. en passant, intendiert – nicht intendiert, zielgerichtet – nicht zielgerichtet, bewusst – unbewusst), an vielen Orten (z. B. daheim, bei Freizeitaktivitäten, am Arbeitsplatz, in Vereinen, in einer Bildungseinrichtung) und mithilfe unterschiedlicher Medien (z. B. online, lesen, zuhören, erfahren) im wahrsten Sinne des Wortes „passieren“ kann. Eine weitere Erkenntnis ist, dass das Lernergebnis für unser Tun von Bedeutung ist –

also das, was Sie jetzt tun können. Vielleicht ist es Ihnen leichter gefallen, Letzteres zu beschreiben, als sich an der einen oder anderen Stelle zu erinnern, wo (Lernort) bzw. wie (Lernprozess) Sie etwas gelernt haben.

Die Ausprägungen von Lernen sind für unser weiteres Verständnis besonders interessant, denn um sie gruppiert sich die ganze Idee des lebenslangen Lernens. Fassen wir daher an dieser Stelle zusammen, welche drei Arten von Lernen unterschieden werden können und was sie bedeuten:

- **Informelles Lernen** beinhaltet jene Lernprozesse, die nebenbei quasi en passant stattfinden. Informelles Lernen erfolgt vielfach nicht intendiert, ohne Absicht und Ziel, manchmal aber auch bewusst und gezielt. Die Lernprozesse werden von Ihnen selbst als Lernende gesteuert, sie werden nicht durch Dritte – beispielsweise eine Bildungseinrichtung – organisiert. Diese Art des Lernens ist nicht zertifiziert.
- **Nicht-formales Lernen** ist planvolles, intendiertes und zielgerichtetes Lernen. Die Organisation des Lernens übernehmen immer Dritte; deshalb spricht man hier von fremdorganisiertem Lernen. Demzufolge findet nicht-formales Lernen meist in institutionalisierter und strukturierter Form statt, es führt aber nicht zwingenderweise zu anerkannten Abschlüssen.
- **Formales Lernen** findet in der Regel in einer Bildungseinrichtung statt, es ist intendiert, planvoll, zielgerichtet und führt zu einer Zertifizierung oder zu einem anerkannten Abschluss (z. B. Schule, Hochschule). Auch hier handelt es sich um fremdorganisiertes Lernen, weil die Organisation des Lernens von Dritten – in diesem Fall von formalen Bildungseinrichtungen (z. B. Schule, Hochschule, anerkannte Berufsausbildungseinrichtung) – übernommen wird.

Übung 2

Betrachten Sie nochmals Ihr Übungsblatt mit den drei ausgefüllten Spalten zu Ihren beruflichen Tätigkeiten (Was), den Orten des Lernens (Wo) und dem Wie des Lernens. Versuchen Sie nun, jeder Zeile eine der drei Arten von Lernen zuzuordnen. Markieren Sie farblich – zum Beispiel Grün für formales Lernen, Gelb für nicht-formales Lernen und Rot für informelles Lernen.

Sie haben es beim Selbsttest vermutlich bemerkt: In der Praxis fällt die Unterscheidung zwischen formalen, nicht-formalen und informellen Lernprozessen nicht immer leicht. Die Lernarten sind vielfältig aufeinander bezogen und greifen ineinander, sodass ihre Grenzen oft fließend erscheinen.

Vielleicht vermuten Sie bereits, wie breit wir Lernen in diesem Kontext verstehen. Eine Dimension haben wir allerdings noch ausgespart: die zeitliche Dimension, nämlich die Frage danach, *wann* jenes Lernen stattgefunden hat, dessen Ergebnis sich nun in Ihren alltäglichen beruflichen Aktivitäten zeigt.